DOCUMENT RESUME

ED 148 147 FL 009 109

AUTHOR Gagnon, Jean-Claude
TITLE Commentaires et Observations sur l'Enseignement du Recit au Cours Secondaire (Comments and Remarks on the Teaching of the Narrative on the Intermediate Level).
PUB DATE 76
NOTE 7p.; In French
JOURNAL CIT Bulletin de la FIPF; n12-13 1976

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Comics (Publications); *Decoding (Reading); Elementary Secondary Education; *French; Instructional Improvement; Intermediate Grades; Language Development; Language Instruction; Narration; Native Speakers; *Reading Development; *Reading Instruction; *Reading Processes; Reading Skills; *Teaching Methods
IDENTIFIERS Canada

ABSTRACT

Traditional ways of teaching French literary narrative have greatly relied on the use of metalanguage. Modern teaching practice, in rejecting this technique, leads to questions about what to substitute for it. An experiment was carried out in which over 20 groups of from 20 to 35 intermediate-level students in French-medium schools were instructed to read, individually, the same comic strip sequence, consisting of four frames, and write a summary of it. This was followed by a group reading of the same strip, and a subsequent, animated debate in which each student defended his or her interpretation. Among the findings were the following: (1) students had difficulty in accepting the idea that more than one interpretation of a sequence was possible and acceptable; (2) those having difficulty in identifying the first or second elements of the sequence insisted on providing a third, concluding element; and (3) students' interpretations of the sequence were based on interpretations of the initial frame, which they were very reluctant to modify. It is concluded that too much time is spent on discussing or analyzing narratives, and not enough time on discussing the act or processes of reading. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148147

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Commentaires et observations sur l'enseignement du récit au cours secondaire

par Jean-Claude GAGNON
Département de didactique
Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Jean-Claude Gagnon

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

Les quelques commentaires que je voudrais faire ici, commentaires qui seront acompagnés d'observations tirées d'expérimentations pédagogiques conduites avec des élèves du niveau secondaire, ont trait à l'utilisation traditionnellement assez largement répandue du récit en classe de français langue maternelle de même qu'à l'initiation au récit littéraire. Avant les efforts de rénovation et de réforme auxquels nous avons tous sinon participé, du moins assisté à des titres divers, il existait dans ce domaine précis, en particulier par le biais des exercices de narration et de l'explication de textes dont la majorité étaient narratifs, une sorte de continuité qui n'a pas été remise en cause en tant que telle, mais qui s'est vue brusquement contrecarrée par la contestation de l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Les considérations qui ont provoqué cette contestation ont par ailleurs elles-mêmes servi à la recherche de solutions de remplacement, d'éléments de continuité à la fois plus étroitement reliés à la langue elle-même et fondés sur de nouvelles approches du récit littéraire, ce qui semble avoir été grandement facilité par l'utilisation des plus récentes études sur le récit et par le fait que ces études se préoccupaient en même temps d'élargir le champ de leurs analyses.

On peut s'étonner cependant de retrouver d'ores et déjà dans de récentes éditions d'exercices pédagogiques ressemblant étrangement à nos pas très anciens manuels d'enseignement, les éléments qui peuvent être considérés comme les plus importants de la nouvelle formalisation issue de ces études, c'est-à-dire de la nouvelle « grammaire du récit » à partir de laquelle on a déjà fabriqué de petits bijoux d'exercices scolaires. Cette situation comporte, me semble-t-il, un danger qu'il faudrait bien pouvoir éviter particulièrement dans l'enseignement des langues, celui de

FL009109

substituer, sans trop s'en rendre compte, de nouveaux contenus à d'autres que l'on a jugés dépassés pour des raisons aussi bien fondamentales, c'est-à-dire relevant de l'évolution de la linguistique, que pédagogiques ou même socioculturelles. De toutes les critiques qui ont été formulées à l'endroit des méthodes dites traditionnelles d'enseignement de la langue et de la littérature, en effet, celles qui concernaient leur utilisation d'un métalangage n'étaient pas les moindres ; et ce n'était pas seulement ce métalangage que l'on remettait en cause en montrant, par exemple, ses limites et ses redondances, mais c'était aussi le principe de son utilisation dans l'apprentissage des techniques de communication et d'expression, en un mot le principe qui consistait à faire reposer l'acquisition de ces techniques sur la connaissance ou la compréhension des mécanismes linguistiques plutôt que sur la pratique du langage. Comme il semble bien que l'on a le souffle particulièrement court quand, après avoir accepté de fonder en principe l'initiation au récit littéraire sur la pratique du discours narratif, on se voit contraint non seulement d'ajuster sa démarche didactique en conséquence, mais encore souvent d'en inventer une, c'est de ce problème qu'il sera traité ici à partir d'expérimentations dont on ne pourra que très rapidement et partiellement rendre compte après en avoir donné une brève description.

C'est sur la lecture ou sur le décodage du récit qu'ont porté ces expérimentations, ce choix permettant de faire lire le même récit à plusieurs groupes d'élèves et d'assurer ainsi un meilleur regroupement des observations. (Théoriquement, il pourrait paraître plus facile d'analyser des récits d'élèves, les méthodes de l'analyse textuelle étant les plus perfectionnées, mais la diversité des documents devient alors un obstacle sérieux au regroupement des observations, ce que savent bien tous les professeurs ayant fait l'expérience pédagogique de la création littéraire). Ce premier choix étant arrêté, il faut encore retenir des textes à faire lire et déterminer les moyens d'observation. Après avoir utilisé divers textes, en particulier des contes de longueur inégale et des bandes dessinées, l'une de ces bandes dessinées s'est révélée meilleure collaboratrice et les expérimentations dont nous ferons état ici ont été réalisées avec cette dernière bande dessinée dans plus de vingt groupes de vingt à trente-cinq élèves du niveau secondaire et même dans quelques classes du niveau collégial comme introduction au cours sur le roman. Quant aux moyens d'observation, nous avons choisi le questionnaire formulé de la façon la moins orientée possible, ce qui ne va pas de soi mais qui a pu être grandement facilité par le choix de la bande dessinée que nous avons fait lire. Cette bande dessinée n'a pas été retenue, en effet, pour ses caractéristiques esthétiques ou sa valeur par rapport aux exigences rhétoriques de ce mode d'expression, mais uniquement parce qu'elle constituait une séquence narrative faisant une part égale au linguistique et à l'iconie. Les lecteurs se trouvent ainsi devant une tâche à la fois simplifiée par la répartition du texte entre les images et compliquée par l'obligation qu'ils ont de nommer eux-mêmes les aspects iconiques qu'ils retiennent. Il va de soi, enfin, que les difficultés d'analyse des données ainsi recueillies demeurent très nombreuses et que nous ne pouvons en traiter longuement ici ; en demandant à des lecteurs de résumer brièvement le contenu de quelques images d'une bande dessinée constituant une séquence narrative, on a cependant l'occasion de recueillir d'excellentes indications des difficultés qu'ils ont éprouvées et vaincues ou non au cours de leur lecture, et c'est de ces difficultés dont nous voulons parler ici de manière à montrer la nécessité d'un diagnostic et l'intérêt de fonder la démarche didactique sur ce diagnostic.

La première observation que nous voulons et devons faire à la suite de ces expérimentations est plutôt générale puisqu'elle consiste à répéter que l'activité de lecture elle-même est fondamentale et qu'on ne s'y arrête certainement pas assez. La plupart des ouvrages traitant de l'enseignement de la littérature insistent sur la lecture, mais nos plans de cours et nos manuels d'enseignement demeurent tellement encombrés de textes à faire lire (la formation littéraire devant tout de même reposer sur une proportion minimale de textes à connaître!) et de procédés d'analyse ou d'interprétation des textes à étudier que l'activité de lecture reste elle-même la plupart du temps escamotée. La bande dessinée que nous avons fait lire laisse évidemment des choix ou des possibilités de lecture et d'interprétation, mais quel que soit ce choix, les trente ou quarante minutes qui ont été laissées aux lecteurs pour rendre compte de leur lecture ont rarement suffi à leur permettre de compléter la démarche qu'ils avaient choisie; la plupart de nos lecteurs ont d'ailleurs affiché une mine réjouie en constatant les proportions réduites de l'exercice qui leur était proposé, mais presque tous ont demandé de revenir plus longuement sur leur lecture et de prolonger les débats après deux ou trois heures de lecture commune et d'échanges sur les possibilités de lecture et d'interprétation de cette bande dessinée. Une question s'impose alors : que serait une lecture de trente secondes ou d'une minute, temps que l'on reconnaît spontanément ou normalement devoir consacrer à la lecture d'une courte bande dessinée?

Comme nous avons demandé aux élèves, dans un premier temps, de résumer individuellement et par écrit le contenu de chacune des quatre images de la bande dessinée en les leur distribuant une à une et que nous avons nous-même procédé à une analyse de leurs réponses avant de reprendre la lecture en commun avec eux de manière à pouvoir leur donner des indications sur leurs lectures individuelles, les débats qui ont eu lieu dans un second temps se sont toujours et sans exception révélés motivés par le désir des élèves d'apprécier leur propre lecture en fonction de celle du groupe et animés par leur intérêt de défendre leurs points de vue respectifs.

Par ailleurs si le maître peut être intéressé à caractériser ou à classer les lectures respectives, les élèves se sont eux-mêmes montrés bien plus motivés à débattre des aspects particuliers de la bande dessinée, des choix effectués dans leur démarche de lecture, et même à profiter de l'occasion pour mieux se connaître. Plusieurs ont enfin découvert et verbalisé les apports bénéfiques de ces débats qui les ont amenés non pas tant à reconnaître des erreurs de lecture (ce qui se produit réellement mais qui prend une importance en quelque sorte secondaire à leurs yeux tellement le texte lui-même devient leur centre d'intérêt) qu'à prendre conscience des réactions spontanées qu'ils avaient eues lors de leur première lecture et qui avaient limité leurs aptitudes à une lecture plurielle et plus ouverte, moins individualisée et moins étroite. Bien plus qu'un exposé ou même un débat sur les aspects techniques de la lecture et les procédés littéraires, cette expérience a permis de faire vivre les différents éléments de l'activité de décodage d'un récit en montrant à la fois l'intérêt d'approfondir une lecture individuelle et l'efficacité d'une lecture commune ou d'un échange sur un texte. Remarquons enfin qu'en prenant vraiment le temps de faire d'abord une lecture individuelle, d'en conserver les traces et de faire ensuite une lecture commune animée de débats, on permet aux élèves de manifester leurs intérêts à l'égard de tel ou tel aspect du texte et leurs besoins en regard des difficultés qu'il présente, ce que très peu de manuels ou d'exercices préparés à l'avance peuvent

permettre et ce que seuls le maître et la classe peuvent vraiment réaliser. Exploitée pour ce qu'elle est, la situation scolaire peut donc devenir un élément de motivation.

Parmi les observations particulières que nous pouvons faire à la suite de nos expérimentations, la première concerne une difficulté qui est fréquemment apparue dans les réponses fournies par les élèves pendant leur lecture individuelle et même pendant les débats qui ont accompagné et suivi la lecture commune. Il s'agit d'une sorte de résistance à modifier ses premières perceptions en les ajustant au déroulement du récit, résistance qui est souvent accompagnée d'un grand étonnement quand on est amené à constater et à comprendre qu'il est possible et même souhaitable de revenir sur une lecture, d'hésiter entre deux lectures et même de retenir deux possibilités de lecture. Plusieurs groupes d'élèves ont ainsi clairement montré qu'ils attendaient du maître qu'il retienne à la fin une seule lecture possible et qu'il donne *la bonne* interprétation du texte. Il faut dire ici qu'après avoir demandé aux élèves de lire les images une à une, nous leur avons aussi demandé de reprendre l'histoire dans leurs propres mots. La résistance dont nous parlons apparaît donc autant dans les comptes rendus de lecture des dernières images que dans les narrations individuelles. Et comme la première image de la bande dessinée présentait des difficultés de décodage autant au sujet de ce que Barthes appelle la première fonction cardinale que des caractéristiques à donner au personnage principal, cette résistance s'est manifestée dans nos expérimentations aussi bien à l'égard de « l'histoire » que de ce personnage. Nous avons ainsi pu observer que le choix fait à la première lecture de la première image n'est que rarement modifié par la suite, même s'il présente des difficultés et provoque des incohérences à la fin du récit. Plutôt que de revenir sur sa lecture pour faire les corrections qui s'imposent, on a généralement tendance à faire du replâtrage à tout prix, « mauvaise habitude » que tout maître devrait prendre le temps de secouer avant d'entreprendre une étude du récit ou même du roman.

Comme seconde observation particulière, il peut être intéressant de noter que l'utilisation des fonctions narratives décrites par Barthes dans *Communications 8* (pp. 6 sq.) comme grille d'analyse des réponses fournies par les élèves permet d'observer que, même quand ils ont éprouvé des difficultés à repérer les deux premières fonctions cardinales du récit présenté dans la bande dessinée, les lecteurs ont eu tendance à produire à tout prix une troisième fonction qui close la séquence, ce qui a pu donner lieu à des dénouements parfois assez cocasses. Des deux premières fonctions, c'est d'ailleurs la seconde, celle qui constitue le point tournant de l'histoire, qui a causé le plus de difficultés.

A notre avis, cette observation permet de croire qu'il faut consacrer plus de temps aux premières fonctions qu'à la dernière et que le dénouement du récit, auquel on a l'habitude de s'arrêter plus longuement et à partir duquel les élèves ont eu tendance à produire leur interprétation, doit n'être abordé qu'après avoir acquis l'assurance que les premières fonctions ont bel et bien été reconnues. Les débats qui ont eu lieu pendant la période de lecture commune ont d'ailleurs montré qu'il faut souvent ramener les élèves au début du récit pour les inciter à prendre conscience de l'importance qu'ils avaient donnée à tel ou tel élément linguistique ou iconique et les amener à se rendre compte que ces choix avaient fondé leur interprétation du récit en influençant leur interprétation du dénouement de l'histoire.

Cette observation et la description de Barthes nous permettent d'ailleurs d'ajouter une troisième remarque portant sur le traitement fait aux fonctions distributionnelles par rapport aux fonctions intégratives dans les comptes rendus fournis par les élèves. On peut noter à ce sujet que nos lecteurs se sont généralement montrés plus préoccupés de rendre compte des fonctions distributionnelles que des intégratives, ce à quoi ils étaient incités en réalité par la répartition du récit en images et par le fait que les fonctions distributionnelles étaient inscrites dans les dialogues imprimés en phylactères. Les exceptions ont cependant été assez nombreuses pour nous permettre de signaler qu'il y a là un point de vérification à prévoir dans une démarche didactique d'initiation au récit, certains lecteurs se hâtant de passer à l'intégratif sans suffisamment tenir compte du distributionnel ; il est ainsi arrivé que des lecteurs aient donné au personnage principal des caractéristiques ou des qualificatifs absolument farfelus et sans rapport avec l'histoire.

Quant aux fonctions intégratives elles-mêmes, il faut dire que leur sort est loin d'être toujours assuré, même quand les fonctions distributionnelles ont été bien reconnues. Les débats sur cette question ont toujours été les plus délicats, ce qui confirme l'hypothèse de Barthes voulant que ces fonctions ne soient finalement intégrées qu'à des niveaux supérieurs de la structure narrative.

Plusieurs observations particulières pourraient être faites à partir de telles expérimentations, mais celles qui précèdent devraient suffire à nous permettre de formuler une observation plus générale qui s'est imposée de plus en plus fortement en cours de route, je veux parler du problème de l'utilisation du métalangage en classe de langue et plus particulièrement en regard de l'initiation au récit. On aura sans doute compris que nos expérimentations ont été au départ nourries de cette grammaire du récit dont il a été question au début et que notre intention consistait à la faire servir à la mise en place d'instruments pédagogiques permettant au maître de poser le diagnostic dont il a besoin pour établir des plans de cours et préparer des exercices adaptés aux besoins de ses élèves. A notre avis, de telles recherches demeurent non seulement justifiées mais encore nécessaires à la rénovation de l'enseignement de la littérature et les quelques observations qui ont été présentées ici ne sont que de trop pauvres et trop peu nombreux exemples des possibilités qui sont maintenant offertes et des voies qui sont dorénavant ouvertes à la préparation de démarches didactiques adaptées à telle ou telle situation d'enseignement.

La rénovation dont nous sentons vivement le besoin ne sera cependant pas réellement effectuée tant que l'on n'aura pas réussi à faire plus que remplacer des contenus par d'autres, introduire dans l'enseignement de nouvelles notions ou considérations théoriques dont la majorité des élèves du secondaire n'ont que faire. Des distinctions sur le temps et l'espace, sur l'histoire et le discours, sur les procédés rhétoriques ont déjà pris place dans l'enseignement alors qu'à notre avis, elles ne devraient servir qu'au maître dans la préparation de ses interventions pédagogiques et l'élaboration de son discours didactique. Les propos tenus par Renan dans *L'avenir de la science* et voulant que l'histoire littéraire serve à favoriser la connaissance du patrimoine littéraire sans avoir à abattre l'impossible tâche de lire toutes les œuvres nous paraissent malheureusement en voie de pouvoir être répétés, mutatis mutandis, au sujet de la nouvelle formalisation issue du renouvellement des méthodes d'études littéraires ; et même si l'on a déjà clairement dénoncé l'erreur pédagogique à laquelle ils peuvent donner lieu, il semble bien que l'empressement auquel on

assiste actuellement soit encore en train d'orienter certaines démarches de rénovation vers le même cul-de-sac.

Un certain nombre de travaux actuels de recherche en enseignement du français, travaux qui prennent souvent la forme d'expérimentations localisées impliquant des maîtres en exercice, montrent par ailleurs assez bien qu'il est possible d'initier des élèves du secondaire au langage littéraire sans devoir les initier en même temps au métalangage élaboré par les études littéraires elles-mêmes. En associant l'expérience littéraire à la pratique d'un langage, on peut en effet se donner des objectifs plus réalistes et plus adaptés à la vie actuelle des adolescents que les objectifs traditionnels de formation à la vie sociale et culturelle des adultes d'un futur incertain et travailler de façon bien plus efficace à leur faire acquérir la maîtrise du langage dont ils reconnaissent volontiers le besoin pour peu qu'on se montre intéressé à partager *leurs* problèmes de langage. Bien davantage que d'un métalangage dont ils sont les premiers à sentir qu'ils ne pourront suivre le renouvellement et le développement, c'est donc d'une expérience d'appropriation et de maîtrise du langage qu'ils ont besoin, ce que nous ne pourrons réaliser avec eux que lorsque nous aurons accepté de faire le diagnostic dont nous parlions au début et de construire à leur rythme les fondements d'une expérience dont la poursuite sera d'autant plus assurée que les premiers moments auront été authentiques et efficaces.